



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Relação entre a participação em atividades extracurriculares e o uso dos meios de comunicação eletrónicos: um estudo exploratório com pais de jovens do 3º ciclo

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Marta Melo Aguiar Tavares

Porto, julho 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Relação entre a participação em atividades extracurriculares e o uso dos meios de comunicação eletrónicos: um estudo exploratório com pais de jovens do 3º ciclo

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Marta Melo Aguiar Tavares

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.^a Doutora Luísa Campos

Prof.^a Doutora Lurdes Veríssimo

Porto, julho 2022

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa tão importante para a minha realização académica e pessoal, expresso a minha gratidão:

À Universidade Católica Portuguesa do Porto, por ter sido pedra basilar nesta minha formação. Aqui adquiri competências que serão indispensáveis para a minha prática profissional, sabendo, no entanto, que ainda tenho muito a progredir.

A todos os docentes e profissionais da área da psicologia, por me abrirem horizontes, partilhando os seus conhecimentos e experiência.

Às Professoras Doutoras Luísa Campos e Lurdes Veríssimo, pela exigência, profissionalismo, compreensão, dedicação e por acreditarem em mim e no meu trabalho.

À Bárbara Nobre, pela partilha do seu conhecimento, disponibilidade e apoio.

À Maria Eduarda, pela amizade, apoio e motivação.

Às minhas amigas, pela compreensão, amor e apoio ao longo desta etapa.

Aos meus avós, pelo exemplo de perseverança perante as dificuldades e por todo o amor.

Aos meus pais, pela compreensão, ânimo, amor e amparo incondicional em todos os momentos.

À minha irmã, pela compreensão, motivação, amor e apoio incondicional em todos os momentos.

Ao Kiko, pelo amor e companhia constante.

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo explorar a percepção dos pais relativamente ao possível papel protetor da participação em atividades extracurriculares (AEC), relativamente ao uso dos meios de comunicação eletrónicos (MCE). Participaram sete pais de jovens do 3º ciclo do ensino básico que praticavam AEC. Foi utilizado um questionário sociodemográfico e realizado um *focus group*. Os principais resultados revelaram que na perspetiva dos pais, as AEC promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens e que os instrutores desempenham um papel relevante como promotores destas competências. No entanto, os pais não associam as competências socioemocionais desenvolvidas nas AEC a uma utilização mais positiva dos MCE. Estes resultados realçam a importância da prática das AEC que, devido ao desenvolvimento integral que proporcionam nos jovens, se podem constituir como um fator protetor para uma utilização mais positiva dos MCE. Contudo são necessários mais estudos que possam aprofundar a perspetiva dos pais nesta temática.

Palavras-chave: Atividades extracurriculares; meios de comunicação eletrónicos; competências socioemocionais; pais; fatores protetores

ABSTRACT

The main purpose of this study was to explore the parents' perception about the possible protective role that comes from the participation in extracurricular activities (ECA), regarding the use of electronic media (EM). Seven parents of young people from the 3rd cycle of basic education who practiced ECA participated in this study. A sociodemographic questionnaire was used and a *focus group* was made. The main results revealed that from the parents' perspective, ECA promote the development of socio-emotional skills in young people and that instructors play a relevant role as promoters of these skills. However, parents do not associate the socio-emotional skills developed in the ECA with a more positive use of EM. These results highlight the importance of the practice of AEC which, due to the integral development they provide in young people, can constitute a protective factor for a more positive use of EM. However, further studies are needed to deepen the parents' perspective on this issue.

Keywords: Extracurricular activities; electronic media; socio-emotional skills; parents; protective factors

ÍNDICE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
MÉTODO	4
Participantes.....	5
Instrumentos.....	6
Procedimentos de recolha de dados	7
Procedimentos de análise de dados.....	7
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	8
CONCLUSÕES	18
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
ANEXOS	27

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Consentimento Informado

Anexo II – Questionário Sociodemográfico

Anexo III – Sistema de Categorias

Anexo IV – Descrição do Sistema de Categorias

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Meios de comunicação eletrónicos (MCE) e sua utilização

Os meios de comunicação eletrónicos (MCE) são imprescindíveis no quotidiano das pessoas (Ponte & Batista, 2019). No passado os MCE fundamentais eram a televisão, o telemóvel e a internet (Pereira & Silva, 2009), sendo que atualmente observa-se o surgimento de novos serviços e de novas funcionalidades, tais como os smartphones e tablets, relógios smart, monitores de atividade física e outros recursos digitais (Mascheroni & Holloway, 2017). Relativamente à utilização dos MCE regista-se um aumento, significativo, do seu uso por parte das crianças e dos jovens (Abbas et al., 2021).

Impacto da utilização dos MCE

A literatura aponta para duas possíveis implicações em relação ao impacto da utilização dos MCE enfatizando, por um lado as oportunidades e, por outro lado, os riscos advindos da utilização dos MCE (Tomczyk et al., 2020). De acordo com o relatório *EU KIDS ONLINE* (Ponte & Batista, 2019), um estudo realizado em Portugal com uma amostra constituída por 1974 crianças e adolescentes, entre os 9 e os 17 anos, revelou interdependência entre as oportunidades e os riscos, ou seja, quanto maior é o uso dos MCE pelas crianças e jovens, maior é a variedade de oportunidades a que têm acesso, como também maior é a sua exposição a riscos.

A acessibilidade aos MCE promoveu novas oportunidades para a aprendizagem e como recurso para fim escolar (Maidel & Vieira, 2015), para o acesso simples e rápido a informações bem como para a sua obtenção em grande escala, para a facilitação em comunicar e socializar, para a expressão pessoal, para a estimulação da criatividade (Ponte & Batista, 2019) e para a economização de tempo (Tomczyk et al., 2020).

Em contrapartida, relativamente aos riscos, a investigação indica que os jovens que despendem mais tempo nos MCE parecem possuir um menor desenvolvimento ao nível das competências socioemocionais, nomeadamente, autogestão, motivação e tomada de decisão responsável (Nasaescu et al., 2018) e um baixo nível de ajustamento psicológico (Vannucci et al., 2020). Estes jovens também parecem ser mais propensos a desenvolverem comportamentos de dependência (Chang & Law, 2008), sintomatologia depressiva (Morrison & Gore, 2010) e ansiosa (Timpano & Beard, 2020) e elevado risco

de obesidade (Subrahmanyam et al., 2000). Por fim, a literatura ainda enfatiza como riscos para estes jovens, o acesso a conteúdo violento e pornográfico, o contacto com estranhos, a troca de mensagens sexuais, a perda de privacidade (Tomczyk et al., 2020) e propensão mais elevada para se tornarem agressores ou vítimas de *bullying* (Nasaescu et al., 2018) ou *cyberbullying* (Che et al., 2017).

Fatores protetores para a utilização dos MCE

Nas últimas décadas, a investigação centrou-se, essencialmente, no impacto negativo do uso dos MCE pelas crianças e jovens. Dada a ubiquidade dos MCE e aliada ao contexto atual decorrente da pandemia COVID-19, considera-se essencial a identificação e promoção de fatores protetores para a mitigação dos resultados psicológicos, sociais e comportamentais negativos advindos dessa utilização (Wang et al., 2020). A literatura evidencia que os contextos de desenvolvimento como a família e as AEC podem desempenhar um papel importante como fatores de proteção no uso dos MCE, pois permitem o equilíbrio entre as interações virtuais com as reais e promovem o desenvolvimento socioemocional (Campos et al., 2021).

O envolvimento dos jovens em AEC (e.g., desporto, música) é uma vivência que além de oferecer oportunidades para a aquisição de conhecimentos e de competências técnicas, é descrito como um contexto promotor de um desenvolvimento positivo nos domínios físico, cognitivo, psicológico, social e emocional (Gadbois et al., 2019). Neste sentido, as AEC estimulam a aprendizagem social e emocional, sendo este o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem competências necessárias para compreenderem, expressarem e gerirem emoções, estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, reconhecerem e demonstrarem empatia pelos outros, construir e manterem relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis (CASEL, 2020). Se por um lado, as AEC possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens, os instrutores enquanto promotores das AEC, desempenham um papel fulcral não só para a aquisição de competências ao nível cognitivo, intelectual e académico, mas também competências transversais, sociais e afetivas, ou seja, competências socioemocionais indispensáveis para a formação integral dos jovens (Antunes & Plaszewski, 2018). Desta forma, o ingresso nas AEC e o papel dos instrutores parecem constituir-se como fatores protetores para a utilização mais positiva dos MCE, dado o seu contributo para a

promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens, tornando-os mais competentes no uso dos MCE e mais protegidos do seu impacto negativo (Feldman & Matjasko, 2005).

Em relação ao contexto familiar, os pais enquanto agentes de socialização, para além de possibilitarem e promoverem o acesso dos seus filhos aos MCE, utilizam diversas estratégias para a gestão desta utilização, compreendendo-se assim a importância que os pais exercem no uso e interação das crianças e jovens com os MCE (Livingstone & Helsper, 2008). O conceito de mediação parental corresponde às diversas práticas e estratégias que os pais utilizam de forma a gerir e regular as experiências dos seus filhos na utilização dos MCE (Livingstone et al., 2015). Assim, a mediação parental pretende responder às preocupações e necessidades decorrentes da complexa relação entre as crianças/jovens e os MCE, considerando-se como um fator protetor para uma utilização mais positiva dos MCE (Duek & Moguillansky, 2020).

De acordo com Livingstone (2015), a mediação parental baseia-se em cinco tipos de estratégias: mediação ativa do uso ou co-uso da internet, mediação ativa de segurança na internet, mediação restritiva, mediação de restrições técnicas e monitorização. A mediação ativa do uso ou co-uso da internet exige a visualização ativa das atividades online da criança/ jovem, ou seja, os pais sentarem-se ao lado da criança/jovem quando está online. Por sua vez, na mediação ativa de segurança na internet os pais promovem a utilização segura e responsável da internet através de orientações e recomendações. A mediação restritiva tem como finalidade restringir o uso da internet, limitando o tempo despendido, os conteúdos e atividades online, assim como o local de utilização da mesma. Nas restrições técnicas aplica-se o uso de software e/ou outras ferramentas técnicas no sentido de monitorizar ou restringir as atividades online das crianças/jovens. A última estratégia, a monitorização refere-se à verificação ativa que os pais exercem sobre o conteúdo online após a utilização dos seus filhos.

A literatura que analisa a influência dos diferentes tipos de estratégias de mediação parental na utilização da internet pelas crianças e jovens aponta para a eficácia das estratégias de mediação ativa, no sentido de minimizar os riscos associados a este uso (Sasson & Mesch, 2014). Quando este tipo de estratégia é utilizado, os filhos sentem que os pais respeitam as suas perspetivas e apoiam o seu sentido de autonomia e, assim, pode verificar-se uma tendência para o cumprimento das orientações dadas pelos pais

(Valkenburg et al., 2013). De acordo com um estudo realizado na China com uma amostra de 74159 participantes, que teve como objetivo analisar os efeitos de várias estratégias de mediação parental na redução do uso e dos riscos dos MCE nas crianças e jovens, a idade foi uma variável que influenciou a eficácia da estratégia de mediação restritiva. Assim, a idade parece ser inversamente proporcional à eficácia da estratégia de mediação restritiva, sendo mais eficaz nas crianças do que nos jovens (Chen & Shi, 2019). Esta estratégia contribuiu para a diminuição do tempo despendido online, mas em contrapartida, devido ao seu carácter invasivo e autoritário pode aumentar os riscos do uso dos MCE (Grizólio & Comin, 2020).

Em suma, tendo em consideração os dados relativos à utilização dos MCE e dado a sua ubiquidade, salienta-se a necessidade de identificar, explorar e promover fatores que protejam os jovens dos resultados psicológicos, sociais e comportamentais negativos advindos do uso dos MCE. Este aspeto reveste-se de pertinência por se constituir como um ponto de partida para uma melhor compreensão das perspetivas dos pais em relação ao possível papel protetor da participação em AEC, relativamente ao uso dos MCE.

MÉTODO

O presente estudo insere-se no projeto *Media Activity and Mental Health*, desenvolvido no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), da Universidade Católica Portuguesa (Porto), centrado na exploração de potenciais fatores protetores na utilização dos MCE por parte dos jovens.

Neste estudo, pretende-se explorar a perceção dos pais relativamente ao possível papel protetor da participação em atividades extracurriculares, relativamente ao uso dos meios de comunicação eletrónicos por parte dos seus filhos possuindo, mais especificamente, os seguintes objetivos específicos:

- Explorar as motivações que conduzem ao ingresso nas AEC.
- Explorar os possíveis benefícios da integração nas AEC.
- Identificar as competências socioemocionais que os jovens desenvolvem nas AEC na perspetiva dos pais.

- Identificar as competências socioemocionais que contribuem para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens, segundo a perspetiva dos pais.
- Explorar a perceção dos pais relativamente ao papel das AEC na promoção das competências socioemocionais-chave nos jovens para uma utilização mais positiva dos MCE.
- Explorar a perceção dos pais relativamente ao papel dos instrutores na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE.
- Explorar a perceção dos pais relativamente ao seu papel na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE.

Participantes

Neste estudo, participaram sete pais de jovens, seis do género feminino e um do género masculino, com idades compreendidas entre os 44 e os 54 anos. Eram pais de jovens, com idades entre os 14 e os 15 anos, que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico e que praticavam diferentes AEC com uma frequência e total de horas distintas. Estas informações poderão ser consultadas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1

Caracterização dos participantes

Participante	Género	Idade	Habilitações literárias	Profissão
P1	M	51	Licenciatura	Professor
P2	F	54	Licenciatura	Engenheira alimentar
P3	F	47	Licenciatura	Professora
P4	F	45	Licenciatura	Professora
P5	F	52	Licenciatura	Engenheira florestal
P6	F	45	Ensino secundário	Assistente jurídica
P7	F	44	Licenciatura	Professora

Tabela 2*Caracterização dos filhos dos participantes*

Participante	Gênero do filho	Idade do filho	AEC praticada	Total de anos da prática da AEC	Frequência semanal da prática da AEC	Total de horas semanais da prática da AEC
P1	M	15	Vôlei	6 anos	4	7h30
P2	F	14	Basquetebol	11 anos	4	6h
P3	F	14	Dança	5 anos	2	3h
P4	M	15	Basquetebol	7 anos	4	8h
P5	M	14	Krav magá	7 meses	2	3h
P6	F	14	Rope skipping	7 anos	3	1h30
P7	F	14	Basquetebol	3 anos	4	11h

Instrumentos

No presente estudo desenvolveu-se um questionário sociodemográfico e um guião de entrevista para o *focus group*.

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico teve como objetivo caracterizar os participantes quanto ao género, idade, habilitações literárias. Quanto aos filhos, foram solicitadas informações relativas a: género, idade, AEC praticada, início de frequência da AEC, frequência semanal e total de horas semanais da prática da AEC do jovem (consultar Anexo I).

Guião de entrevista para o *focus group*

Foi construído um guião de entrevista para o *focus group* com o objetivo de atingir os diferentes objetivos específicos definidos para o presente estudo. Para o guião foram

elaboradas diversas dimensões de acordo com os conteúdos a serem explorados pelos objetivos específicos. As dimensões contempladas no guião foram: competências socioemocionais desenvolvidas nas AEC, competências socioemocionais para a utilização mais positiva dos MCE, competências socioemocionais promovidas pelas AEC para uma utilização mais positiva dos MCE e competências socioemocionais promovidas pelos pais para uma utilização mais positiva dos MCE. Para cada dimensão foram elaboradas questões, de acordo com os objetivos específicos e pistas para a orientação dos participantes. O guião foi testado com as investigadoras sêniores do projeto, no sentido de se avaliar a adequabilidade da linguagem, a objetividade e clareza das questões e a condução da entrevista.

Procedimentos de recolha de dados

Para a escolha dos participantes, os investigadores da equipa recorreram a pais, previamente conhecidos, cujos seus filhos frequentassem o 3º ciclo do ensino básico e AEC. Posteriormente, os participantes foram contactados via e-mail e/ou telemóvel, pelos investigadores da equipa, com a finalidade de apresentar o estudo e agendar o dia e horário para a realização da sessão. O *focus group* ocorreu no mês de março de 2022, em formato online e teve a duração de 90 minutos. A dinamização do *focus group* foi assegurada por uma das investigadoras seniores do projeto *Media Activity and Mental Health* estando presente a investigadora júnior (responsável pelo presente trabalho).

O *focus group* iniciou-se com a apresentação da equipa de investigação, seguida da explicação dos objetivos e dos procedimentos do estudo e foi partilhado um *link* para que os participantes acessem ao consentimento informado (consultar Anexo II) e ao questionário sociodemográfico. Salientou-se que os princípios da confidencialidade e anonimato seriam assegurados e apresentou-se a possibilidade de desistência do estudo por parte do participante a qualquer momento da sessão, sem que existisse qualquer prejuízo para este. Por fim, solicitou-se aos participantes a autorização para a gravação de áudio e vídeo da sessão.

Procedimentos de análise de dados

Relativamente aos procedimentos de análise dos dados recorreu-se à análise semi-indutiva, sendo percorridas as seguintes etapas: transcrição do *focus group*, leitura

flutuante da transcrição, codificação e categorização da informação. Numa primeira fase, iniciou-se a codificação dos dados, considerando como código descritivo todas as unidades de texto que refletissem uma ideia completa, procurando que este processo se mantivesse o mais próximo possível do discurso dos participantes e que o nome atribuído ao código representasse o discurso dos participantes. Após a codificação, seguiu-se o processo de categorização, caracterizado pela fragmentação dos dados. Neste processo, os vários códigos foram comparados constantemente, agrupados e organizados em categorias de segunda e de terceira geração, atendendo à semelhança das características dos dados (Saldaña, 2015). A análise de dados realizou-se com recurso ao software N-VIVO 11 (*Software for Qualitative Research*). No que concerne ao sistema geral de categorias, este pode ser consultado no Anexo III e a descrição do sistema geral de categorias no Anexo IV.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados seguirão a organização dos objetivos específicos da presente investigação, sendo convocadas as categorias e subcategorias pertinentes do sistema de categorias. As categorias e as subcategorias encontram-se sublinhadas e a negrito, respetivamente, estando referido o número de participantes e as referências entre parêntesis e exemplificadas com excertos dos testemunhos dos participantes entre parêntesis e em itálico. Por último, procurar-se-á discutir os resultados, de forma sustentada, com recurso à literatura.

Motivações que conduzem ao ingresso nas AEC

De forma preliminar, procurou-se explorar as motivações que conduziram os jovens a ingressarem nas AEC, dado considerar-se que este aspeto seria um fator essencial para a contextualização deste estudo, uma vez que o envolvimento do jovem nas AEC e o desenvolvimento das suas competências poderia ser influenciado pelas motivações (Duckworth, 2016). Assim, com o objetivo de explorar as motivações que conduzem o jovem ao ingresso nas AEC, destacam-se os discursos de quatro pais nos quais é referida a **motivação intrínseca (4/5)** (e.g., “[...] *tem de ser eles a querer e daí eu acho que isso*

leva um bocadinho ao sucesso, não é, eles são felizes, gostam daquilo que fazem [...]” [P6]). Por outro lado, pelo discurso de dois pais identifica-se a **motivação extrínseca** (2/2) como um motivo para o ingresso dos jovens nas AEC, tendo estes salientado a *influência familiar* (e.g., “[...] o meu marido, principalmente, já tinha sido jogador de basquete, pronto fez com que ele experimentasse[...]”[P4]).

A motivação intrínseca ocorre quando um indivíduo ingressa numa atividade pelo seu próprio interesse, isto é, pela satisfação que decorre do processo de conhecer, explorar e aprofundar a atividade. Desta forma, a motivação intrínseca associa-se ao bem-estar físico e psicológico, a sentimentos de alegria e à persistência na atividade (Ryan & Deci, 2000) e é importante para o desenvolvimento do sentido de competência e para o autoconceito do indivíduo (Harter, 1981). Duckworth (2016) considera importante os jovens ingressarem em AEC para as quais se sentem motivados e que impliquem desafios, objetivando a promoção de competências socioemocionais. Quando questionados, dois dos sete pais referem que os seus filhos ingressaram nas AEC por influência familiar, no entanto após a sua prática, os jovens revelaram interesse e deram continuidade às AEC.

Em contrapartida, quando a motivação é extrínseca, o indivíduo ingressa na atividade com outro objetivo que não o inerente à própria atividade, ou seja, com um propósito resultante de fatores externos (Ryan & Deci, 2020). A literatura sugere que indivíduos motivados extrinsecamente para uma atividade podem não se empenhar na sua realização, evidenciar baixos níveis de competência (Zisimopoulos & Galanaki, 2009), procurar a aprovação de outros indivíduos e o seu envolvimento na atividade advém da crença de uma possível consequência, positiva ou negativa (Guay et al., 2001).

Benefícios da integração nas AEC

Com o objetivo de explorar os possíveis benefícios para o jovem da integração nas AEC, os participantes identificam benefícios essencialmente associados à promoção de competências socioemocionais, cujos resultados serão apresentados e discutidos mais abaixo.

Para além dos benefícios associados à promoção das competências socioemocionais, a maioria dos participantes identificam também benefícios associados ao **desenvolvimento físico** (2/4) (e.g., “[...]o R seria mesmo diferente até em termos de postura se não tivesse ido para o krav magá”[P5]), à **promoção de saúde** (2/3)

(e.g., “[...]quando passamos para um desporto, uma atividade que os traz mais para o corpo, que os faz cansar, que os faz ter mais atividade em termos de mobilização do corpo, isso traz-lhe mais saúde[...]”[P5]), ao **contacto com outras realidades (2/3)** (e.g., “[...]parece-me muito importante eles irem conhecer outras realidades[...]”[P3]), à **melhoria do rendimento escolar (2/2)** (e.g., “[...]aplica-se muito bem na escola, ele é muito bom aluno, mas também a parte desportiva ajuda[...]”[P4]) e à **qualidade de sono (1/1)** (e.g., “[...]fica mais cansada, chega à noite e dorme melhor[...]”[P6]).

Como benefícios da integração em AEC direcionadas para a prática da atividade física, os participantes destacam o desenvolvimento físico e a promoção de saúde, o que vai de encontro ao referido pela literatura, uma vez que a prática da atividade física, melhora a robustez física, promove o autoconceito, a autoimagem, a autoestima e pode reduzir a sintomatologia ansiosa, uma vez que permite uma melhor gestão do stress (Moura et al., 2018). O contacto com outras realidades é referido, por dois participantes, como um dos benefícios da integração nas AEC, pois estes contextos são promotores da interação com outros colegas e profissionais (Fredricks & Eccles, 2006), para além do contexto escolar.

Por último, apesar de alguns autores referirem que as AEC poderiam influenciar negativamente o rendimento escolar dos jovens devido à exigência da sua carga horária (Lumley et al., 2015), a literatura mais recente e a perspetiva de dois participantes apontam para a melhoria do rendimento escolar associada à prática das mesmas (Osti, 2016). Estes resultados poderão ser explicados visto que as AEC possibilitam aos jovens o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais, nomeadamente, a capacidade de gestão e de organização do seu tempo e do seu estudo, de modo a conciliarem a prática das AEC com a sua vida académica.

Competências socioemocionais que os jovens desenvolvem nas AEC

Tal como referido, os pais identificaram benefícios essencialmente associados à promoção de competências socioemocionais, cujos dados foram agrupados em categorias, segundo o modelo CASEL (CASEL, 2020) de acordo com os cinco domínios: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, relações sociais e tomada de decisão responsável. Torna-se importante clarificar que os seguintes dados serão

apresentados não pela ordem clássica dos cinco domínios do modelo CASEL, mas sim por ordem decrescente de referências, para uma leitura mais clara dos dados.

Na perspetiva da maioria dos pais, as competências socioemocionais que os seus filhos desenvolvem nas AEC estão associadas à **autorregulação**, ou seja, a **gestão de tempo (5/7)** (e.g., “[...] acho que eles se organizam e conseguem organizar o seu tempo de modo a conciliarem tudo[...]”[P2]), o **sentido de disciplina (2/6)** (e.g., “[...]há um outro aspeto muito importante, sobretudo de quem compete que é a questão da disciplina[...]”[P3]) e a **gestão emocional (3/6)** (e.g., “[...]ter de perder e não ir a baixo porque logo a seguir tem um outro set para jogar e para ganhar[...]”[P1]).

Num menor número de participantes é possível ainda identificar nos seus discursos, o impacto na **promoção do autoconhecimento**, em particular ao nível da **autoestima (1/3)** (e.g., “Pelo menos na atividade podem reforçar a sua autoconfiança e autoestima[...]”[P3]), **definição de identidade (2/3)** (e.g., “[...] acaba por construir também uma parte dela, não é, e por ajudar a defini-la enquanto pessoa[...]”[P7]) e **autoconfiança (2/2)** (e.g., “[...] quando tem este movimento de ter que por uma postura mais direita, se calhar, dá-lhe mais segurança, dá-lhe outro tipo de à vontade para lidar com as pessoas[...]”[P2]).

A maioria dos participantes identificam a **promoção das relações sociais** salientando o **contacto com pares (4/6)** (e.g., “[...]a nível das relações é muito importante eles conhecerem para além daqueles amigos que vêm desde os três anos[...]” [P3]).

No que concerne à **promoção da consciência social**, três participantes identificam como competência socioemocional o **sentido de equipa (3/3)** (e.g., “No sentido da responsabilidade de grupo porque praticando um desporto que não é individual[...]é também de equipa no sentido que o que ela faz individualmente é da responsabilidade de grupo”[P2]).

Por último, no discurso de um pai foi referido a **promoção da tomada de decisão responsável**, nomeadamente, o **sentido de responsabilidade (1/3)** (e.g., “[...]é muito importante, não é, desde serem eles a perceberem, com calma, que na vida tudo tem um lado responsável[...]”[P4]).

Para a compreensão destes resultados é essencial explorar o conceito de aprendizagem socioemocional, que se constitui como o processo através do qual os indivíduos desenvolvem competências necessárias para compreenderem, expressarem e gerirem emoções, estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, reconhecerem e

demonstrarem empatia pelos outros, construir e manter relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis (CASEL, 2020). Neste sentido, são potenciados cinco conjuntos de competências: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, relações sociais e tomada de decisão responsável, de forma que os indivíduos alcancem objetivos relevantes (Zins et al., 2001). Constituindo-se as AEC como um contexto ecológico que promovem o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo contribuindo para o bem-estar psicológico, social e emocional dos jovens (Oberle et al., 2019), o discurso dos participantes é congruente com a literatura.

A competência socioemocional mais destacada no discurso da maioria dos pais foi a *gestão de tempo* associada, por dois participantes, ao *rendimento escolar*, no sentido em que estes jovens para conciliarem a prática das AEC e a sua vida académica, têm de gerir de forma eficaz o seu tempo o que, na perspetiva destes pais, se reflete na melhoria do rendimento escolar dos seus filhos. Esta ideia vai de encontro ao referido na literatura, isto é, os jovens que praticam AEC revelam melhor rendimento escolar, bem como uma maior expectativa dos níveis educacionais (Fredicks, 2006).

A *disciplina* é referida por dois participantes como uma competência socioemocional desenvolvida nas AEC, interligada por eles ao *sentido de equipa* e ao *sentido de responsabilidade*. Segundo os discursos destes pais, a disciplina desenvolve-se a partir do sentido de comprometimento com a AEC, e evidencia-se na ideia de os jovens se “sacrificarem” para não faltarem às atividades e não “falharem com os instrutores e/ou com a equipa”. Talvez se possa verificar a interligação destas competências, uma vez que os jovens ao ingressarem nas AEC, além de se comprometerem com a própria AEC, comprometem-se com os instrutores e, quando a atividade é coletiva, com a equipa, promovendo não só o sentido de disciplina, como a responsabilidade. Posteriormente, o sentido de equipa também poderá desenvolver-se visto que, os comportamentos individuais dos jovens possivelmente influenciarão o funcionamento da equipa e da própria AEC. Assim, Duckworth (2016) destaca a importância das AEC promoverem nos jovens competências socioemocionais tais como a disciplina, o sentido de equipa, a responsabilidade e a resiliência.

Os participantes com filhos que praticam AEC que envolvem a vertente da competição, salientam a importância da *gestão emocional*. As AEC com esta característica geram níveis mais elevados de ansiedade e de tensão nos jovens nos

momentos de provas e de jogos e, por isso, o processo de regulação emocional é fulcral para evitar interferências no desempenho dos jovens (Lazarus, 2000).

No que concerne ao *autoconhecimento*, os participantes identificam a definição de identidade, sendo que os jovens que ingressam em AEC têm a oportunidade de desenvolverem o sentido de identidade (Larson & Angus, 2011). Ainda em relação ao autoconhecimento, as AEC promovem a autoestima e a autoconfiança (Moura et al., 2018), competências referidas também pelos participantes.

Por fim, quatro participantes destacam o *contacto com pares*, ou seja, a importância de os jovens estabelecerem e de manterem relações além das existentes no contexto escolar, uma vez as AEC que lhes permitem o contacto com diferentes pares. A literatura indica que o ingresso nas AEC promove competências sociais nos jovens, nomeadamente, melhores relacionamentos com os seus pares (Posner & Vandell, 1999).

Competências socioemocionais para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens

De forma a identificar as competências socioemocionais associadas a uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens na perspetiva dos pais, emerge, a partir do discurso de um dos participantes, o **nível de maturidade (1/1)** (e.g., “[...]eu acho que os miúdos[...]podem fazer deslizar[...]e fazer uma asneira, portanto, a grande questão é eles terem maturidade[...]”[P3]), que integra a **competência social (2/2)**, nomeadamente, o *respeito por terceiros* (e.g., “Portanto a postura que tem na vida real e o respeito que tem por terceiros tem de o ter[...]seja na vida real, seja na vida virtual ou no digital[...]”[P7]).

Segundo Prette e Prette (2018, p. 20) “a competência social é um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) na realização de uma tarefa interpessoal, que pretende alcançar os objetivos do indivíduo e do seu contexto, produzindo resultados positivos de acordo com determinados critérios”. Para que esse desempenho socialmente competente seja atingido, é necessário a articulação entre diversas habilidades sociais, ou seja, comportamentos valorizados dependendo dos contextos e promotores da competência social dos indivíduos. A *maturidade* é referida por um dos pais como uma competência socioemocional essencial para uma utilização mais positiva dos MCE, pelo que através do seu discurso se pode compreender que o participante se refere ao nível do desenvolvimento socioemocional do

jovem. Assim, o nível do desenvolvimento do jovem parece influenciar a sua competência social e o seu respetivo desempenho na realização de diversas tarefas, tal como a utilização dos MCE.

Para um desempenho socialmente competente numa determinada tarefa interpessoal, o indivíduo carece de conjugar quatro requisitos: um conjunto de habilidades sociais consideradas pertinentes para essa tarefa, compromisso com valores de convivência compatíveis com a dimensão ética da competência social, automonitorização do desempenho na interação e o autoconhecimento de recursos e limitações associado ao conhecimento das normas e regras do contexto social em que o indivíduo se encontra (Prette & Prette, 2018). Neste sentido, dois participantes referem o *respeito*, que é considerado um dos requisitos para o desempenho socialmente competente do indivíduo, podendo contribuir para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens.

Um motivo que talvez possa explicar estes resultados se deva ao facto de os participantes, previamente, ainda não terem refletido sobre a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens para que a sua utilização dos MCE seja mais positiva. Torna-se importante referir que estes resultados serão aprofundados no último objetivo específico, de modo a relacionar os dados pertinentes.

Papel das AEC na promoção das competências socioemocionais-chave nos jovens para uma utilização mais positiva dos MCE

No objetivo anterior pretendia-se a identificação de competências socioemocionais para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens, diferenciando-se do presente objetivo que visa explorar a perceção dos pais relativamente ao papel das AEC na promoção das competências socioemocionais-chave nos jovens para uma utilização mais positiva dos MCE.

Na maioria dos discursos dos participantes é referida a **diminuição do tempo da utilização dos MCE (5/9)** (e.g., “[...]é importante as crianças terem a parte desportiva ou outra atividade extracurricular, além da escola de modo a minimizar o tempo possível que possam estar agarrados à internet[...]”[P4]). No entanto, verifica-se em alguns dos testemunhos dos participantes a não identificação da **relação entre a participação em AEC e utilização dos MCE (3/3)** (e.g., “[...]não sinto que haja alguma interferência na atividade desportiva que eles praticam, nas atividades que eles praticam com o mais ou menos tempo ou com a forma como estão[...]”[P3]). Por fim, um participante refere o

desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente, a **tomada de decisão responsável (1/1)** (e.g., “[...]às vezes ele é o responsável num jogo e vê que aconteceu alguma coisa e ele vai e socorre esse jogador, portanto, isto de certa forma, também lhe dá essa postura de dar segurança aos outros[...]”[P5]), **maior autocontrolo (1/1)** (e.g., “[...]o meu filho antes ficava muito nervoso, muito agitado, todos a discutirem(...)agora ele tem outra postura, vai dizendo o que quer dizer sem estar em estado completamente alterado[...]”[P5]), e **gestão de conflitos eficaz (1/1)** (e.g., “[...] ele tem uma autoconfiança e uma segurança diferente e cria uma capacidade de gerir um conflito entre os colegas que estão a jogar com outra sabedoria, com outra atitude[...]”[P5]).

A maioria dos participantes destaca a diminuição do tempo de utilização dos MCE pelos jovens devido à prática das AEC. De facto, os jovens que ingressam em AEC têm parte do seu tempo pós-escolar alocado a essas atividades e, portanto, não despendem de tanto tempo com os MCE (Campos et al., 2021). No entanto, o ingresso nas AEC parece constituir-se como um fator de proteção na utilização dos MCE, não apenas pela diminuição do tempo gasto nos MCE, mas pela promoção de competências socioemocionais que as atividades permitem desenvolver nos jovens, tornando-os mais competentes na utilização dos MCE, contribuindo para que estes estejam mais protegidos do impacto negativo dos MCE (Feldman & Matjasko, 2005). Em conformidade com a literatura, um dos participantes refere que o ingresso nas AEC possibilitou o desenvolvimento de competências socioemocionais no jovem aquando da sua utilização dos MCE, nomeadamente, a tomada de decisão responsável, o maior autocontrolo e a gestão de conflitos eficaz, evidenciando que este se tornou mais capaz de lidar com os desafios colocados pela utilização dos MCE. Por outro lado, três dos participantes não identificam qualquer associação entre o papel das AEC na promoção das competências socioemocionais nos jovens para uma utilização mais positiva dos MCE. Estes resultados poderão sugerir que os participantes não compreendem o papel das AEC como promotoras de competências socioemocionais nos jovens e que poderão ser utilizadas como fatores protetores para uma utilização mais positiva dos MCE.

Papel dos instrutores na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE

Tendo como objetivo explorar a percepção dos pais relativamente ao papel dos instrutores na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE, a maioria dos participantes identifica os instrutores como uma **figura de referência (5/8)** (e.g., “[...]o treinador é um modelo para eles,[...] a primeira referência que eles têm do mundo do desporto[...]”[P1]). Dos discursos dos participantes emergem o **equilíbrio entre a disciplina e a motivação (4/6)** (e.g., “[...]acho que é um equilíbrio entre várias coisas, por um lado a exigência, o rigor e a disciplina, por outro lado a motivação[...]”[P7]), o **incentivo à motivação (2/4)** (e.g., “[...]na minha opinião[...]é o professor que ela tem e o reforço positivo que ele foi tendo sempre ao longo dos anos. O fazê-la descobrir na música sempre, cada vez mais, a paixão dela, mais o gosto[...]”[P7]), a **relação de amizade (2/3)** (e.g., “[...]o/a treinador/a ser o exemplo para eles, mas com muita amizade[...]”[P3]), a **importância da dimensão humana (1/2)** (e.g., “[...]nestas etapas de formação acho que é muito importante ter[...]uma formação tão completa a componente desportiva e humana[...]”[P1]) e o **sentido de responsabilidade (1/1)** (e.g., “Ele sabe que tem horários a cumprir com os treinadores e que não lhes pode falhar[...]”[P4]).

Independentemente da AEC praticada, os participantes identificam que o instrutor tem um papel essencial na promoção de várias competências socioemocionais, tais como a disciplina, a responsabilidade, as relações sociais e a consciência social. Além das competências socioemocionais promovidas pelo instrutor, os participantes salientam o seu papel enquanto figura de referência e exemplo para os jovens, não só aplicado ao contexto da AEC, mas também a outros contextos.

As competências técnico-profissionais dos instrutores, isto é, os conhecimentos e competências técnicas, são indispensáveis ao desempenho de uma determinada atividade profissional (Carbone et al., 2005), no entanto, para a contribuição da formação integral dos jovens e considerando o contexto heterógeno das AEC, destaca-se a importância além das competências ao nível cognitivo, intelectual e académico, competências transversais, sociais e afetivas, ou seja, competências socioemocionais (Antunes & Plaszewski, 2018). Apesar de os participantes não terem relacionado o papel dos instrutores para o desenvolvimento de competências socioemocionais que promovem uma utilização mais positiva dos MCE, eles foram capazes de compreender a sua importância como promotores de competências socioemocionais nos jovens e identificam quais as que são desenvolvidas durante a prática das AEC.

Papel dos pais na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE

Decorrente do objetivo de explorar a percepção dos pais relativamente ao seu papel na promoção das competências socioemocionais-chave para uma utilização mais positiva dos MCE, dos discursos dos participantes emergem a **transmissão de valores educativos pelos pais (3/5)** (e.g., “[...]a escola pode ser complementar e deve em termos de informativos e explanativos, mas sobretudo bem da educação que a família dá”[P7]), a **valorização para a interação presencial (1/2)** (e.g., “mas tentar que eles percebam, fugir o máximo possível das redes sociais e o contacto humano sempre[...]”[P4]), as **estratégias orientadas para a imposição de regras** da qual se inserem a **imposição de limites no tempo de utilização dos MCE (2/2)** (e.g., “[...]ter de impor regras com horários, que era completamente desnecessário[...]”[P4]) e a **imposição de limites relativamente ao contexto de utilização dos MCE (2/2)** (e.g., “[...]às refeições os telemóveis nunca estão na mesa, nos momentos de família não estão na mesa[...]”[P6]) e, por último, a **sensibilização para o impacto negativo dos MCE (1/1)** (e.g., “e claro sempre muita conversa, muito acompanhamento dando exemplos, explicando situações, acontecimentos mais próximos ou mais afastados[...]”[P7]).

De acordo com Livingstone (2015), a mediação parental baseia-se em cinco tipos de estratégias: mediação ativa do uso ou co-uso da internet, mediação ativa de segurança na internet, mediação restritiva, mediação de restrições técnicas e monitorização. Na presente investigação, a maioria dos participantes referem utilizar, dos cinco tipos de estratégias mencionadas, a estratégia de mediação restritiva, que tem como finalidade restringir o uso da internet, limitando o tempo despendido, os conteúdos e atividades online, assim como o local de utilização da mesma (Livingstone, 2015). A literatura aponta que esta estratégia de mediação é influenciada pela idade, ou seja, a idade parece ser inversamente proporcional à eficácia da estratégia de mediação restritiva, sendo mais eficaz nas crianças do que nos jovens (Chen & Shi, 2019). Esta estratégia contribuiu para a diminuição do tempo despendido online, mas em contrapartida, devido ao seu carácter invasivo e autoritário pode aumentar os riscos do uso dos MCE (Grizólio & Comin, 2020).

Para além da utilização da estratégia de mediação parental restritiva, três participantes enfocam ainda a questão da *transmissão de valores educativos pelos pais*

para uma utilização mais positiva dos MCE, que partindo da exploração dos seus discursos se pode compreender que estes valores educativos se traduzem na consciência social e na tomada de decisão responsável, ou seja, em competências socioemocionais. Quando pedido que os participantes identificassem competências socioemocionais para uma utilização mais positiva dos MCE, apenas três pais responderam a esta questão, destacando o nível de maturidade do jovem e a consciência social. Esta reduzida identificação de competências socioemocionais e a atribuição, pelos pais, do conceito “valores” a estas competências, pode constituir-se como o resultado da limitação na literacia que estes apresentam em relação ao papel das competências socioemocionais no desenvolvimento dos jovens. Por outro lado, estes resultados podem evidenciar que os pais não refletiram, previamente, sobre a relação entre o papel das competências socioemocionais e uma utilização mais positiva dos MCE, podendo ser interpretados da seguinte forma: os pais não perspetivaram sobre a importância de encontrar fatores protetores que potenciam uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens. Apesar de os participantes perspetivarem as AEC como um contexto no qual os jovens podem desenvolver competências socioemocionais e identificarem que os instrutores desempenham um papel essencial na sua promoção, não relacionam essas competências adquiridas nas AEC e promovidas pelos instrutores como fatores protetores para uma utilização mais positiva dos MCE.

CONCLUSÕES

Considerando o objetivo geral do presente estudo, que pretendeu explorar a perceção dos pais relativamente ao possível papel protetor da participação em atividades extracurriculares (AEC), relativamente ao uso dos meios de comunicação eletrónicos (MCE), emergem diversos resultados. Primeiramente, na perspetiva dos participantes as AEC promovem diversos benefícios para os jovens, sobretudo, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os pais identificam que as competências socioemocionais desenvolvidas pelos seus filhos nas AEC são a gestão de tempo, o sentido de disciplina, a gestão emocional, a autoestima, a definição de identidade, a autoconfiança, o sentido de equipa, a responsabilidade e a promoção das relações sociais.

Estes resultados obtidos apontam para uma congruência com a literatura relativamente ao papel das AEC como um contexto que possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais (Feldman & Matjasko, 2005). Aquando da identificação de competências socioemocionais para uma utilização mais positiva dos MCE, apenas uma minoria dos participantes respondeu à questão, sendo que estes dados se podem constituir como o resultado da limitação na literacia que os pais apresentam em relação ao papel das competências socioemocionais para o desenvolvimento dos jovens. Estes resultados podem também evidenciar que os pais não percebem a relação entre o papel das competências socioemocionais e uma utilização mais positiva dos MCE. Apesar de os participantes perspetivarem as AEC como um contexto no qual os jovens podem desenvolver competências socioemocionais, e identificarem que os instrutores desempenham um papel essencial na sua promoção, os pais destacam a importância da sua prática, essencialmente, para a diminuição do tempo de uso dos MCE, não relacionando as competências adquiridas nas AEC e promovidas pelos instrutores como fatores protetores para uma utilização mais positiva dos MCE. Assim, salienta-se a importância da promoção de fatores protetores, tais como o ingresso nas AEC, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o papel dos instrutores para uma utilização mais positiva dos MCE pelos jovens.

Atendendo ao carácter exploratório do presente estudo, consideram-se como pontos fortes a diversidade das AEC praticadas pelos jovens e os participantes selecionados para o estudo, ou seja, o facto de serem exploradas as perspetivas dos pais em relação ao possível papel protetor da prática de AEC no uso dos MCE pelos jovens. No que concerne a futuros estudos, torna-se pertinente alargar a amostra e explorar a associação entre diversas variáveis (e.g., se existe associação entre o tipo de AEC praticada e o conjunto de competências socioemocionais desenvolvidas nos jovens; se existe relação entre a quantidade de AEC praticadas pelos jovens e o desenvolvimento das competências socioemocionais; explorar se existe associação entre as competências socioemocionais desenvolvidas e o género dos jovens).

No que respeita às implicações para a prática, este estudo contribui para salientar a importância das AEC para as práticas de promoção de saúde a vários níveis, dado o seu papel positivo em diferentes dimensões do desenvolvimento dos jovens, nomeadamente na utilização dos MCE. Assim, denota-se a necessidade de políticas educativas que reforcem o acesso e a disponibilização de diversos tipos de AEC a todos os jovens,

possibilitando um contexto seguro e de desenvolvimento positivo. Por outro lado, devido ao papel dos instrutores como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens, poderá ser extremamente relevante a intervenção do psicólogo nesta área, de forma a munir-los de competências e de literacia para um melhor desenvolvimento integral dos jovens. Por último, destaca-se, novamente, a importância da intervenção do psicólogo (e.g., psicoeducação) junto dos pais, para que estes possam aprofundar a literacia sobre as competências socioemocionais, para uma melhor compreensão sobre o seu papel no desenvolvimento dos jovens, e como um possível fator protetor para uma utilização mais positiva dos MCE pelos seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, J., Wang, D., Su, Z., & Ziapour, A. (2021). The role of social media in the advent of COVID-19 pandemic: crisis management, mental health challenges and implications. *Risk Manag Healthc Policy*, 14, 1917-1932. <https://dx.doi.org/10.2147%2FRMHP.S284313>
- Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30-40. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29782>
- Campos, L., Veríssimo, L., Nobre, B., Morais, C., & Dias, P. (2021). Protective Factors in the Use of Electronic Media According to Youth and Their Parents: An Exploratory Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3573. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073573>
- Carbone, P., Brandão, H., Leite, J., & Vilhena, R. (2005). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Editora FGV.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. Retrieved from <http://www.casel.org>
- Chang, M., & Law, S. (2008). Factor structure for Young's Internet Addiction Test: A confirmatory study. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2597-2619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.001>
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing Harm From Media: A Meta-Analysis of Parental Mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193. <https://doi.org/10.1177%2F1077699018754908>
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media Soc*, 19(8), 1194-1213. <https://doi.org/10.1177%2F1461444816634037>

- Duek, C., & Moguillansky, M. (2020). Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender. *Comunicação e Sociedade*, 37, 55-70. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2407](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2407)
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075002159>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3
- Gadbois, S., Bowker, A., Rose-Krasnor, L., & Findlay, L. (2019). A qualitative examination of psychologically engaging sport, nonsport, and unstructured activities. *The Sport Psychologist*, 33(2), 97-109. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0032>
- Gerwin, R.L., Kaliebe, K., & Daigle, M. (2018). The Interplay Between Digital Media Use and Development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 27(2), 345–355.
- Grizólio, T., & Comin, F. (2020). Como a mediação parental tem orientado o uso de internet do público infante-juvenil?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217310>
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650. <https://doi.org/10.1177%2F0146167201276001>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.17.3.300>

- Ho, S., Lwin, O., Chen, L., & Chen, M. (2019) Development and validation of a parental social media mediation scale across child and parent samples. *Internet Research*, 30(2), 677-694.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport psychologist* 14(3), 229–252.
- Livingstone, S., & Helsper, EJ. (2008). Parental mediation of children internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599.
<https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style*. London School of Economics and Political Science.
- Lumley, S., Ward, P., Roberts, L., & Mann, J. P. (2015). Self-reported extracurricular activity, academic success, and quality of life in UK medical students. *International journal of medical education*, 6, 111.
<https://doi.org/10.5116%2Fijme.55f8.5f04>
- Maidel, S., & Vieira, M. (2015). Mediação parental do uso da internet pelas crianças. *Psicologia em Revista*, 21(2), 293-313.
<http://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P292>
- Mascheroni, G., & Holloway, D. (2017). The Internet of Toys: A report on media and social discourses around young children and IoToys. *European Cooperation in Science and Technology*.
- Moreno, M. A., & Kolb, J. (2012). Social networking sites and adolescent health. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 601-612.
<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.023>
- Morrison, C. M., & Gore, H. (2010). The Relationship between Excessive Internet Use and Depression: A Questionnaire-Based Study of 1,319 Young People and Adults. *Psychopathology*, 43, 121-126.
<https://doi.org/10.1159/000277001>

- Moura, M. F., Freitas, J. F. F., Souza, V. M., & Levandoski, G. (2018). Aderência da atividade física e lazer em adolescentes. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, 1(1), 46-53.
<https://doi.org/10.17058/rips.v1i1.11943>
- Nasaescu, E, Marín-López, I, Llorent, V., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Pereira, M., & Silva, B. (2009). *A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: usos, valores, competências e o factor divisão digital*. Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga.
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of youth and adolescence*, 48(11), 2255-2270.
- Prette, Z. A., & Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Editora Vozes Limitada
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, Competências, Riscos e Mediações da Internet Reportados por Crianças e Jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>

- Silva, T. & Silva, L. (2017). The social, cognitive and affective impacts at the generation of teenagers connected to the digital technologies. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97.
- Simões, J., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Crianças e meios digitais móveis em Portugal*.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *Children and Computer Technology*, 10(2), 123-144.
<https://doi.org/10.2307/1602692>
- Timpano, K., & Beard, C. (2020). Social networking and mental health: looking beyond frequency of use and towards mechanisms of action. *American College of Neuropsychopharmacology*, 45, 905-906.
<https://doi.org/10.1038/s41386-020-0629-8>
- Tomczyk, L., Szyszka, M., & Stošić, L. (2020). Problematic Internet Use among Youths. *Education sciences*, 10(161).
<https://doi.org/10.3390/educsci10060161>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & De Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445-469.
<https://doi.org/10.1111/hcre.12010>
- Vannucci, A., Simpson, E., Gagnon, S., & Ohannessian, C. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79, 258-274.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395, 945-947.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without

learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33-43.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

ANEXOS

Anexo I – Consentimento Informado

Consentimento informado

O presente estudo insere-se no projeto *Media Activity and Mental Health* integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo explorar a perceção dos pais relativamente às competências socioemocionais desenvolvidas nas atividades extracurriculares que potenciam uma utilização mais positiva dos meios de comunicação eletrónicos. A participação neste estudo implica o preenchimento de um questionário de caracterização dos participantes e uma entrevista que será gravada. A participação é de cariz voluntário pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer prejuízo. As informações e os dados decorrentes dos momentos descritos anteriormente são anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar,
a investigadora principal do projeto:

Professora Luísa Campos (mcampos@ucp.pt)

Data Protection Officer – UCP

Dr.^a Frederica Campos de Carvalho

Contacto telefónico: +351 217214179

E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

Para participante:

“Eu, _____, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. A minha participação é de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderei desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a minha participação ou recusa não traria quaisquer benefícios ou prejuízos para mim.”

Assinatura do participante _____ Data _____

Anexo II – Questionário Sociodemográfico

Questionário de caracterização dos participantes

Género: Masculino _____ Feminino _____ Outro _____ Prefiro não responder _____

Idade: _____

Habilitações literárias: _____

Profissão: _____

Idade do filho: _____

Atividade extracurricular que o filho pratica:

Total de anos da prática da AEC: _____

Frequência semanal da prática da AEC: _____

Total de horas semanais da prática da AEC: _____

Anexo III – Sistema de Categorias

1. MOTIVAÇÕES PARA INGRESSAR NAS AEC

1.1. Motivação intrínseca

1.2. Motivação extrínseca

1.2.1. Influência familiar

2. BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO NAS AEC

2.1. Desenvolvimento de competências socioemocionais

2.1.1. Promoção da autorregulação

2.1.1.1. Gestão de tempo

2.1.1.2. Gestão emocional

2.1.1.3. Sentido de disciplina

2.1.2. Promoção do autoconhecimento

2.1.2.1. Definição da identidade

2.1.2.2. Autoestima

2.1.2.3. Autoconfiança

2.1.3. Promoção das relações sociais

2.1.3.1. Contacto com pares

2.1.3.2. Melhoria da relação familiar

2.1.4. Promoção da consciência social

2.1.4.1. Sentido de equipa

2.1.5. Promoção da tomada de decisão responsável

2.1.5.1. Sentido de responsabilidade

2.2. Desenvolvimento físico

2.3. Promoção de saúde

2.4. Contacto com outras realidades

2.5. Melhoria do rendimento escolar

2.6. Qualidade do sono

3. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A VIVÊNCIA/ EXPERIÊNCIA NAS AEC

3.1. Papel dos instrutores

3.1.1. Figura de referência

3.1.2. Equilíbrio entre a disciplina e a motivação

3.1.3. Incentivo à motivação

3.1.4. Relação de amizade

3.1.5. Importância da dimensão humana

3.1.6. Sentido de responsabilidade

3.2. Envolvimento parental

3.2.1. Suporte prático

3.2.1.1. Transporte dos jovens para as AEC

3.2.2. Presença em momentos decorrentes das AEC

4. DIMENSÕES PROMOTORAS DE UMA GESTÃO MAIS POSITIVA DOS MCE

4.1. Estratégias utilizadas pelos pais

4.1.1. Transmissão de valores educativos pelos pais

4.1.2. Valorização para a interação presencial

4.1.3. Estratégias orientadas para a imposição de regras

4.1.3.1. Imposição de limites no tempo de utilização dos MCE

4.1.3.2. Imposição de limites relativamente ao contexto de utilização dos MCE

4.1.4. Sensibilização para o impacto negativo dos MCE

4.2. Competências do jovem

4.2.1. Nível de maturidade

4.2.1.1. Competência social

5. IMPACTO DA INTEGRAÇÃO EM AEC NA UTILIZAÇÃO DOS MCE

5.1. Diminuição do tempo da utilização dos MCE

5.2. Relação entre a participação em AEC e utilização dos MCE não identificada

5.3. Desenvolvimento de competências socioemocionais

5.3.1. Tomada de decisão responsável

5.3.2. Maior autocontrolo

5.2.3. Gestão de conflitos eficaz

Anexo IV – Descrição do Sistema de Categorias

Código	Designação	Número de fontes/ Referências	Exemplos
1.	MOTIVAÇÕES PARA INGRESSAR NAS AEC Nesta categoria estão incluídas a motivação intrínseca e extrínseca (influência familiar).		
1.1.	Motivação intrínseca	4/5	“(…) tem de ser eles a querer e daí eu acho que isso leva um bocadinho ao sucesso, não é, eles são felizes, gostam daquilo que fazem (…)” (P6)
1.2.	Motivação extrínseca		
1.2.1.	Influência familiar	2/2	“(…) nós, o meu marido principalmente já tinha sido jogador de basquete, pronto fez com que ele experimentasse o basquete e, de facto, ele adora, nem se vê, nem se imagina a ter outra atividade que não seja o basquete e é de facto onde ele se sente mais feliz.” (P4)

2. BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO NAS AEC

Nesta categoria estão incluídos o desenvolvimento de competências socioemocionais (promoção da autorregulação, promoção do autoconhecimento, promoção da consciência social, promoção da tomada de decisão responsável, promoção das relações sociais), desenvolvimento físico, promoção de saúde, contacto com outras realidades, melhoria do rendimento escolar, qualidade de sono.

2.1. Desenvolvimento de competências socioemocionais

2.1.1. Promoção da autorregulação

2.1.1.1.	Gestão de tempo	5/7	“(...) acho que eles tendo os treinos e tendo os jogos acho que eles se organizam e conseguem organizar o seu tempo de modo a conciliarem tudo e, às vezes, em vez de estarem a estudar e estarem ou não estarem a estudar, sabendo que têm aquele tempo contado, se calhar acabam por rentabilizar mais o tempo, então acho que é muito importante (...)” (P2)
----------	-----------------	-----	---

2.1.1.2.	Gestão emocional	3/6	“(…) ter que perder e não ir abaixo porque logo a seguir tem um outro set para jogar e para ganhar (…)” (P1)
2.1.1.3.	Sentido de disciplina	2/6	“(…) há um outro aspeto muito importante, sobretudo de quem compete que é a questão da disciplina, do sacrifício que está envolvido nestas atividades desportivas ou musicais, sobretudo, ou artísticas, mas sobretudo estas, em que têm que ir treinar mesmo que esteja frio, mesmo que esteja chuva, mesmo que até tenham que estudar, mas não podem falhar (…)” (P3)
2.1.2.	Promoção do autoconhecimento		
2.1.2.1.	Definição de identidade	2/3	“(…) acaba por construir também uma parte da identidade dela, não é, e por ajudar a defini-la enquanto pessoa (…)” (P7)
2.1.2.2.	Autoconfiança	2/2	“Porque, se calhar, a tendência de ele ser mais submisso ou de ele ser mais

			introvertido, quando tem este movimento de ter que por uma postura mais direita, se calhar dá-lhe mais segurança, dá-lhe outro tipo de à vontade para lidar com as pessoas (...)” (P5)
2.1.2.3.	Autoestima	1/3	“Pelo menos na atividade podem reforçar a sua autoconfiança e a sua autoestima (...)” (P3)
2.1.3.	Promoção das relações sociais		
2.1.3.1.	Contacto com pares	3/3	“(…) a nível de relações é muito importante eles conhecerem para além daqueles amigos que vêm desde os três anos porque mesmo quando eles vão mudando de turma, o núcleo vai sendo quase sempre o mesmo (...)” (P3)
2.1.3.2.	Melhoria da relação familiar	1/1	“(…) em relação ao facto de ele ter esta atividade, faz com que tenha mais um motivo para falar com os pais e deixar um bocadinho as tecnologias e olha hoje

				aconteceu isto, treinei aquilo, hoje consegui dar mais um pontapé mais alto ou fazer não sei mais o quê e, portanto, acaba por ficar mais humano, mais relacional conosco (...)" (P5)
2.1.4.	Promoção da consciência social			
2.1.4.1.	Sentido de equipa	3/3		"No sentido da responsabilidade de grupo porque praticando um desporto que não é só individual, no caso da minha filha, é também de equipa no sentido que o que ela faz individualmente é da responsabilidade de grupo." (P2)
2.1.5.	Promoção da tomada de decisão responsável			
2.1.5.1	Sentido de responsabilidade	4/6		"É igual dentro da questão da responsabilidade que é muito importante, não é, desde serem eles a perceberem, com calma, que na vida tudo tem um lado responsável, não é." (P4)

2.2.	Desenvolvimento físico	2/4	“(…) e o R seria mesmo diferente até em termos de postura se não tivesse ido para o krav magá.” (P5)
2.3.	Promoção de saúde	2/3	“Portanto, quando depois passamos para um desporto, uma atividade que os traz mais para o corpo, que os faz cansar, que os faz ter mais atividade em termos de mobilização do corpo, isso traz-lhe mais saúde (…)” (P5)
2.4.	Contacto com outras realidades	2/3	“(…) numa fase inicial eles faziam atividades também dentro do contexto da escola e agora estão fora, já há uns anos, e, portanto, parece-me muito importante eles irem conhecer outras realidades (…)” (P3)
2.5.	Melhoria do rendimento escolar	2/2	“(…) aplica-se muito bem na escola, ele é muito bom aluno, mas também a parte desportiva ajuda também (…)” (P4)
2.6.	Qualidade de sono	1/1	“(…) fica mais cansada, chega à noite e dorme melhor (…)” (P6)

3.	VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NAS AEC		
	Nesta categoria estão incluídos o papel dos instrutores e o envolvimento parental.		
3.1.	Papel dos instrutores		
3.1.1.	Figura de referência	5/8	“Eu acho que para atletas destas idades o treinador é um modelo para eles, é se calhar porta de entrada, a primeira referência que eles têm do mundo do desporto que está perto deles e, portanto, eu acho que um treinador tem de ser um educador também.” (P1)
3.1.2.	Equilíbrio entre a disciplina e a motivação	4/6	“(…) acho que é um equilíbrio entre várias coisas, entre por um lado a exigência, o rigor e a disciplina, como falaram, por outro lado a motivação, não é, esse equilíbrio entre uma coisa e outra (...)” (P7)
3.1.3.	Incentivo à motivação	2/4	“(…) vou-lhe dizer o porquê de ela ter mais tempo de piano. Na minha opinião,

			enquanto mãe, é o professor que ela tem e o reforço positivo que ele foi tendo sempre ao longo dos anos, o fazê-la descobrir na música sempre cada vez mais a paixão dela, mais o gosto, que ela pediu-me para ter, além do que já tem curricularmente mais de uma hora todas as semanas de piano.” (P7)
3.1.4.	Relação de amizade	2/3	“(…) o treinador/a ser o exemplo para eles, mas com muita amizade sempre ali, acho que é fundamental.” (P3)
3.1.5.	Importância da dimensão humana	1/2	“(…) nestas etapas de formação acho que é muito importante ter, e não é fácil de encontrar, uma forma tão completa a componente desportiva e humana, acho que é muito importante.” (P1)
3.1.6.	Sentido de responsabilidade	1/1	“Ele sabe que tem horários a cumprir com o treinador, com os treinadores e que não lhes pode falhar (...)” (P4)
3.2.	Envolvimento parental		

3.2.1.	Suporte prático		
3.2.1.1.	Transporte dos jovens para a AEC	5/5	<p>“Eu acho que maioritariamente o nosso papel é fazer de motoristas. Chegar ao final do dia e andar para trás e para a frente, buscar e levar, fins de semana levar aqui, levar ali. Além desse papel de motorista de apoio e conjugar boleias.” (P7)</p>
3.2.2.	Presença em momentos decorrentes da AEC	3/5	<p>“No nosso caso nós tentamos ao máximo, porque também gostamos não é um sacrifício, mas acho que eles também apreciam muito ir aos jogos, aos espetáculos, aos ensaios, estar presente porque ao dignificarmos até os treinos, eles próprios também o sentem como coisa importante ainda mais importante.” (P3)</p>

4. DIMENSÕES PROMOTORAS DE UMA GESTÃO

MAIS POSITIVA DOS MCE

Nesta categoria estão incluídas estratégias utilizadas pelos pais e as competências do jovem.

4.1. Estratégias utilizadas pelos pais

4.1.1.	Transmissão de valores educativos pelos pais	3/5	“Eu acho que acima de tudo isso tem a ver com educação e educação a escola pode ser complementar e deve em termos de informativos e explanativos, mas sobretudo vem da educação que a família dá.” (P7)
4.1.2.	Valorização para a interação presencial	1/2	“Mas tentar que eles percebam, fugir o máximo possível das redes sociais e o contacto humano sempre (...)” (P4)
4.1.3.	Estratégias orientadas para a imposição de regras		
4.1.3.1.	Imposição de limites no tempo de utilização dos MCE	2/2	“(…) ter de impor regras com horários, que era completamente desnecessário, nunca julgamos tal (...)” (P4)
4.1.3.2.	Imposição de limites relativamente ao contexto de utilização dos MCE	2/2	“(…) nós enquanto pais e eu com a minha filha, por exemplo, às refeições os

			telemóveis nunca estão na mesa, nos momentos de família não estão na mesa (...)” (P6)
4.1.4.	Sensibilização para o impacto negativo dos MCE	1/1	“(…) e claro sempre muita conversa, muito acompanhamento dando exemplos, explicando situações, acontecimentos mais próximos ou mais afastados (...)” P7)
4.2.	Competências do jovem		
4.2.1.	Nível de maturidade	1/1	“Todos já perdemos um bocadinho o equilíbrio, eu acho e os miúdos, mesmo os que são bem-educados, os que têm educação, os que têm valores, ou até sei lá, os que têm formação cristã, derrapam, podem derrapar, podem deslizar, podem perder o tino um dia e fazer uma asneira, portanto, a grande questão é eles terem maturidade (...)” (P3)

4.2.1.1.	Competência social	2/2	“Portanto a postura que tem na vida real e o respeito que tem por terceiros tem que o ter seja em que contexto for, seja na vida real, seja na vida virtual ou no digital, esse princípio é básico e elementar (...)” (P7)
----------	--------------------	-----	--

5. IMPACTO DA INTEGRAÇÃO EM AEC NA UTILIZAÇÃO DOS MCE

Nesta categoria estão incluídas a diminuição do tempo de utilização dos MCE, a relação entre a participação em AEC e utilização dos MCE não identificada e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

5.1.	Diminuição do tempo da utilização dos MCE	5/9	“(...) mas penso que acima de tudo é importante as crianças terem a parte desportiva ou outra atividade extracurricular, além da escola de modo a minimizar o tempo possível que possam estar agarrados à internet (...)” (P4)
5.2.	Relação entre a participação em AEC e utilização dos MCE não identificada	3/3	“Eu no meu caso não sinto nenhuma correlação, não sinto que haja alguma

			interferência na atividade desportiva que eles praticam, nas atividades que eles praticam com o mais ou menos tempo ou com a forma como estão (...)” (P3)
5.3.	Desenvolvimento de competências socioemocionais		
5.3.1.	Tomada de decisão responsável	1/1	“(…) às vezes ele é o responsável num jogo e vê que aconteceu alguma coisa e ele vai e socorre esse jogador, portanto, isto de certa forma, também lhe dá essa postura de dar segurança aos outros.” (P5)
5.3.2.	Maior autocontrole	1/1	“(…) mas vejo que ele gere melhor essa situação, vejo-o mais, não sei se é toda a gente assim, eu vejo que o meu filho antes ficava muito nervoso, muito agitado, todos a discutirem, todo diziam palavrões e eu às vezes ficava assim um bocadinho R, mãe desculpa é o jogo e noto a diferença. Agora ele tem outra postura, vai dizendo o que quer dizer

			sem estar em estado completamente alterado e completamente histérico a falar com os colegas, é muito interessante observar isso.” (P5)
5.3.3.	Gestão de conflitos eficaz	1/1	“(…) a partir do momento em que começa a estar mais seguro de si quando faz o krav maga, ele tem uma autoconfiança e uma segurança, se calhar, diferente e cria uma capacidade de gerir um conflito entre os colegas que estão a jogar com outra sabedoria, com outra atitude, se calhar, mais sereno e a dar essa serenidade aos colegas, mas porquê é que estão a discutir por isso se podem reagir desta forma (…)” (P5)
